

ALGUMAS EXPERIÊNCIAS TECIDAS COM AS PESQUISAS NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS DAS ESCOLAS

DENIZE SEPULVEDA*
ADRIANA DE ALMEIDA**

RESUMO

Neste artigo propomos o debate sobre a importância da pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. São descritas as práticas das pesquisadoras sobre temáticas atuais dos estudos nos/dos/com os cotidianos, bem como os princípios da ciência e da pesquisa. O objetivo é compreender os processos cotidianos como *locus* de produção de preconceitos e discriminações praticados contra alunos e alunas com orientação homossexual e, também entender a problemática do fracasso e da evasão escolar. Desse modo, destacamos o paradigma indiciário e a análise do discurso como fundamento teórico-metodológico que nos permite interpretações diferentes da realidade. Consideramos que as práticas cotidianas são sociais e favorecem os processos de exclusão, também desenvolvidos nas e pelas escolas.

Palavras-chave: cotidianos, escolas, exclusão, pesquisas.

ABSTRACT

SOME EXPERIENCES WITH RESEARCH WOVEN NOS / DOS / COM DAILY SCHOOLS

In this paper we propose a discussion on the importance of research nos/dos/com the everyday school. Practices the researchers are described on current thematic studies nos/dos/com the everyday as well as the principles of science and research. The aim is to understand the everyday processes as practiced prejudices production locus and discrimination against students with a

* Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/FFP – Departamento de Educação. Pós-Doutorado em Educação UERJ/PROPED. Doutorado em Educação UERJ/PROPED. Subcoordenadora do “Grupo de Estudo e Pesquisa Conservadorismo e Educação Brasileira” da UFF. Membro do grupo de pesquisa “Redes de Conhecimento e Práticas Emancipatórias no Cotidiano Escolar” da UERJ.

** Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/FFP_ Departamento de Educação. Doutora em Educação pela UFF. Membro do Grupo de Estudos sobre Educação de Jovens e Adultos da FFP/UERJ.

homosexual orientation, and also understand the school problem of failure and dropout. . Thus, we highlight the evidentiary paradigm and discourse analysis as a theoretical and methodological foundation that allows us to different interpretations of reality. We believe that everyday practices are social and help exclusion processes, also developed in and by schools.

Keywords: everyday, schools, exclusion, research.

INTRODUÇÃO

Este artigo discute sobre a pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas e inicia um diálogo que está sendo tecido a partir do encontro das autoras como pesquisadoras e professoras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro na Faculdade de Formação de Professores. Nesse encontro percebemos nossas afinidades com a maneira de pesquisar os cotidianos e sentimos a necessidade de compartilharmos nossas preocupações, reflexões e experiências comuns ou bastante semelhantes. Esse texto é fruto dessas preocupações, mas expressam também as nossas subjetividades enquanto pesquisadoras.

Assim, é importante enfatizar que para trilhar os caminhos percorridos nas escolas em que pesquisamos, alguns critérios e opções metodológicas foram estabelecidos. É necessário pontuar algumas questões sobre essa dinâmica da pesquisa. Normalmente, a pesquisa se faz a partir de um interesse específico do pesquisador, ou seja, a partir de uma inquietação inicial e, em alguns casos, de estudos anteriormente desenvolvidos. A partir daí, o momento da pesquisa se torna privilegiado, já que consegue aliar o pensamento, as hipóteses e a prática do pesquisador. Contudo, o movimento da pesquisa é cheio de surpresas e nem sempre se desenvolve da maneira como planejamos. Quantas vezes desejamos realizá-la de uma determinada forma e a complexidade da vida e da pesquisa nos leva a tomar outros rumos! Essa imprevisibilidade se torna, portanto, um elemento que não pode ser ignorado.

As metodologias hegemônicas de pesquisa, desenvolvidas a partir do paradigma cartesiano, ensinaram-nos que “o conhecimento é tanto mais científico e racional quanto [mais] forem diferenciadas as identidades dos sujeitos e objetos” (FERRAÇO, 2002, p. 91). A pesquisa realizada a partir dessa referência procura um objeto fora do sujeito e o pesquisador a desenvolve com base em uma teoria e uma metodologia que ele acredita serem apropriadas, ou seja, a teoria e a

metodologia são eleitas antes da entrada no campo da pesquisa. Entretanto, na maioria das vezes, a metodologia definida *a priori* não consegue dar conta das múltiplas relações que constituem o cotidiano, ou seja, não permite captar as *nuances* e imprevistos da realidade. As metodologias de pesquisa fundamentadas no pensamento cartesiano se baseiam em pressupostos e intenções classificatórios, na maior parte do tempo em busca de explicação de algum fenômeno, linearmente considerado. Quando pretendemos estudar e compreender a realidade cotidiana em sua riqueza e complexidade, não devemos, portanto, nos servir delas, pois suas análises, ao separar o elemento objeto de interesse do restante da realidade, desconsideram as relações entre elas, fundamentais para a compreensão do modo como os processos sociais concretos são tecidos. Daí a necessidade de buscar outro tipo de metodologia, se queremos compreendê-los.

As metodologias de pesquisa cartesianas, ao selecionarem as fontes colhidas na pesquisa, elegem o que lhes interessa e descartam o que aparentemente não lhes serve. Para a pesquisa desenvolvida nos/dos/com os cotidianos não existe seleção, todas as fontes são relevantes e possibilitam tecer uma rede, em que o emaranhado de fios é condutor de informações importantes que levam a pesquisadora ao seu percurso.

Os dados colhidos pelas pesquisas que optam pelo paradigma cartesiano devem, ainda, ser neutros e quantificáveis, já que, para serem considerados como válidos, devem atender a esses critérios, passando por uma suposta análise “imparcial” dos resultados, em que a subjetividade do pesquisador não interfere, e devem também ser expressos por números que são considerados um instrumento excepcional de apreciação.

[...] A matemática fornece à ciência moderna, não só o instrumento privilegiado de análise, como também a lógica da investigação, como ainda o modelo de representação da própria estrutura da matéria. [...] Deste lugar central da matemática na ciência moderna derivam duas consequências principais. Em primeiro lugar, conhecer significa quantificar. O rigor científico afere-se pelo rigor das medições. As qualidades intrínsecas do objecto são, por assim dizer, desqualificadas e em seu lugar passam a imperar as quantidades em que eventualmente podem traduzir. O que não é quantificável é cientificamente irrelevante. Em segundo lugar, o método científico assenta na redução da complexidade. O mundo é complicado e a mente humana não o pode compreender completamente. Conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações

sistemáticas entre o que se separou. Já em Descartes uma das regras do *Método* consiste precisamente em “dividir cada uma das dificuldades... em tantas parcelas quanto for possível e requerido para melhor as resolver” (SANTOS, 1997, p. 14-15).

A metodologia nos/dos/com os cotidianos não se dedica a números e sim aos sujeitos. Dessa forma, são as ações dos praticantes que são apreciadas como dados importantes, pois são elas impregnadas das subjetividades das pesquisadoras e dos próprios sujeitos que possibilitam as leituras dos dados. Sendo assim, todos os elementos da realidade valem e não são selecionados *a priori*.

Para aprofundar as questões pertinentes à pesquisa nos/dos/com os cotidianos, elegemos quatro momentos importantes para reflexão. Em um primeiro momento, buscamos compreender a complexa relação entre ciência e verdade. Apresentamos uma breve introdução histórica dos métodos de pesquisa e os fundamentos da ciência clássica, ancoradas no saber e na verdade científica.

No segundo momento, enfatizamos a pesquisa nos/dos/com os cotidianos, compreendendo a escola enquanto prática social educativa. Os aspectos fundamentais destacados apontam para a importância dos sujeitos e a necessidade de apresentar outras formas de pesquisar os cotidianos.

Em seguida, realçamos o acontecimento e sua importância para as pesquisas nos/dos/com os cotidianos. Nesta reflexão nos referimos à proposta de se fazer a genealogia e a crítica sobre a maneira pela qual fazemos a história. A questão da atualidade e do acontecimento proposta pelos estudos de Foucault é o eixo central para discutirmos sobre as pessoas comuns que vivem a vida de todos os dias.

Posteriormente, apresentamos o paradigma indiciário, desenvolvido por Ginzburg e utilizado por uma de nós para compreender a perspectiva da pesquisa nos/dos/com os cotidianos.

A importância da linguagem e da experiência nos cotidianos escolares finaliza as discussões deste artigo. Analisam-se as nuances da teoria de Bakhtin e Thompson como processos essenciais para a apreensão dos fenômenos nas escolas.

A COMPLEXA RELAÇÃO ENTRE CIÊNCIA E VERDADE

Para entender esta relação – ciência e verdade –, precisamos estabelecer algumas conexões com a Revolução Científica do

século XVII, que aparece como consequência do processo de renascimento cultural, estabelece a modernidade, e se conecta a um procedimento lento de secularização do conhecimento que rompe com a escolástica medieval. Até o século XVII, a verdade era religiosa, as explicações eram transcendentais; com o aparecimento da física newtoniana e, principalmente, com a formulação do método cartesiano, a explicação científica foi substituindo a religiosa. A busca do método, a procura pela experiência científica, a ênfase no empírico, com grande valorização da matemática foram emergindo como característica necessária à validação dos conhecimentos.

Segundo Japiassú (1994), o estatuto de verdade científica se constrói no momento em que a modernidade substitui, pela ciência, a explicação religiosa elaborada durante toda a Idade Média. Foi em Descartes que se estabeleceu definitivamente o pensamento que estrutura a modernidade. Seu interesse não era somente propor uma nova teoria que rivalizasse com as anteriores; antes, pretendia mudar a forma de se conceber o mundo e a nossa presença nele. “O recurso do método foi a chave mestra para levar a nova racionalidade moderna – que como veremos de pura não tem mais que a pretensão de sê-lo –, até o trono do saber” (NAJMANOVICH, 2003, p. 4).

Como afirma Descartes (1991), no início do *Discurso sobre o Método*, a racionalidade é natural ao homem, sendo compartilhada por todos. O erro resulta, na realidade, de um mau uso da razão, de nossa perspectiva incorreta de compreensão de mundo. Para que se chegue ao conhecimento “correto”, é necessário partir da experimentação científica, que coloca sempre em dúvida metódica todo o conhecimento anterior, toda a ciência clássica, todas as nossas crenças e opiniões, atingindo o momento em que a explicação se torna verdade indubitável. É através do argumento do *cogito* que Descartes formula o imaginário do mundo moderno: “Penso, logo existo”. O objetivo principal do *cogito* é estabelecer os fundamentos do conhecimento e, portanto, a possibilidade do saber científico, da verdade científica, identificando ciência e verdade.

O empirismo inglês, basicamente o método experimental de Bacon, é considerado, juntamente com o pensamento de Descartes, elemento fundador do pensamento moderno. Dessa forma, o racionalismo e o empirismo substituíram as verdades religiosas, criando uma nova fonte de verdade: a ciência.

A força da ciência foi se ampliando durante a história da humanidade. O Iluminismo do século XVIII, assim como as revoluções burguesas do século XIX, tiveram um papel fundamental

no desenvolvimento da ciência. Esta, por sua vez, também foi importante para o desenvolvimento do Iluminismo e para a sustentação tecnológica das revoluções burguesas. Montesquieu, na sua busca de entender o funcionamento social, acreditou encontrar o universal, o inquestionável, a verdade, expressa em leis que são regras sociais e não são criticáveis. O pensamento iluminista, apesar de sua proposta de mudança social que embasou tantas revoluções, era fatalista. Rousseau (1999), por exemplo, dizia que a sociedade não tinha mais solução, estava corrompida pelo aparecimento da propriedade privada e que isso era irreversível.

Dois correntes opostas se abrem a partir do Iluminismo, o positivismo e o marxismo; embora opostas, mantêm-se fiéis à identificação entre ciência e verdade, e a consolidam. Até hoje, a concepção de ciência como critério de verdade estrutura o pensamento hegemônico e a ciência é vista como inquestionável, aval para qualquer verdade. Muitos de nós já vimos uma discussão ser encerrada com a célebre frase: “esse fato foi comprovado cientificamente”. O conhecimento produzido pela ciência, que adquire estatuto de verdade, torna-se na maioria das vezes inquestionável; simultaneamente, são desvalorizados os conhecimentos que não são produzidos desse modo.

Essa perspectiva de compreensão da ciência, hoje hegemônica, desconsidera a pluralidade do próprio campo científico e seus conflitos. As perspectivas de compreensão do mundo na atualidade buscam uma maneira de romper com essas ideias de conhecimento constituídas na e pela modernidade. Tentam, assim, expor os limites da racionalidade, do cientificismo e do conceito de verdade atrelado à ciência. Segundo Santos (1997, p. 55):

A ciência pós-moderna sabe que nenhuma forma de conhecimento é, em si mesma, racional; só a configuração de todas elas é racional. Tenta, pois, dialogar com outras formas de conhecimento deixando-se penetrar por elas. A mais importante de todas é o conhecimento do senso comum, o conhecimento vulgar e prático com que no cotidiano orientamos as nossas ações e damos sentido à nossa vida. A ciência moderna construiu-se contra o senso comum que considerou superficial, ilusório e falso. A ciência pós-moderna procura reabilitar o senso comum por reconhecer nesta forma de conhecimento algumas virtualidades para enriquecer a nossa relação com o mundo. É certo que o conhecimento do senso comum tende a ser um conhecimento mistificado e mistificador mas, apesar disso e apesar de ser conservador, tem uma dimensão utópica e libertadora que pode ser ampliada através do diálogo com o conhecimento

científico. Essa dimensão aflora em algumas das características do conhecimento do senso comum.

Ao indicar que o conhecimento do senso comum deve ser valorizado, Santos (1993 e 1997) propõe que se faça uma nova ruptura epistemológica. Entretanto, para que isso ocorra, o conhecimento gerado a partir da nova ruptura não pode estar em confronto com o senso comum, e sim destinado a transformar a ciência em senso comum e transformar-se nele. À ideia segundo a qual o conhecimento científico pós-moderno só alcança seu objetivo na medida em que se converte em senso comum, o autor chama de sensocomunização da ciência. Santos (1993 e 1997) defende que, apesar de a ciência sensocomunizar-se, não pode desprezar o conhecimento que produz tecnologia, mas esse conhecimento deve traduzir-se em autoconhecimento, ou seja, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em astúcia de vida. Esse processo é o que ele chama da segunda ruptura epistemológica.

O meu ponto de partida é o de que as rupturas são acontecimentos que emergem de um processo. Mas essa afirmativa primeira pode ser tão óbvia como a metáfora do elástico sendo puxado pelas duas pontas como processo em que ocorre uma ruptura do elástico quando sua elasticidade termina. Mas como, às vezes, é mais difícil defender o óbvio do que o inusitado, vou-me colocar essa tarefa de defender que a primeira ruptura epistemológica, creditada a Bachelard, e a segunda, protagonizada por Boaventura de Sousa Santos, são formas de organizar um conjunto de *acontecimentos* de processos contínuos de relação da humanidade – ocidental, no nosso caso específico – com os conhecimentos e, a partir daí, com as suas formas de criação e de fazer ciência (SGARBI, 2008, p. 58).

É justamente pela defesa que Santos (1993) faz em relação ao não confronto entre o conhecimento produzido pela ciência e pelo senso comum que optamos pela pesquisa nos/dos/com os cotidianos, pois estes, em toda sua complexidade e rebeldia, levam à tessitura de redes de conhecimentos, nas quais estão o conhecimento do “senso comum” e da ciência, e as formas como eles estão organizados.

Os processos de criação dos conhecimentos são sociais e estão envolvidos por mecanismos de poder e saber, presentes nos vários espaços/tempos em que são produzidos. Assim, o cotidiano passa a ser percebido como espaço/tempo de práticas sociais de conhecimento (SANTOS, 2004).

A partir desse entendimento, o cotidiano não pode ser percebido nem como *espaçotempo* dissociado dos espaços de produção do conhecimento, nem como *espaçotempo* de repetição e mera expressão do chamado senso comum. Ao contrário, ele assume uma importante dimensão de lócus de efetivação de todos esses entrecruzamentos, é o *espaçotempo* da complexidade da vida social, na qual se inscreve toda a produção de conhecimentos e práticas científicas, sociais, grupais, individuais. Daí a extrema importância de aprofundar seu estudo e desenvolver a compreensão de sua complexidade intrínseca para pensarmos a realidade social e as possibilidades emancipatórias que nela se inscrevem. Nesse sentido, precisamos também criar modos de pesquisar que permitam acessar melhor esses tantos cotidianos (OLIVEIRA, 2008a, p. 72).

Desta forma, a pesquisa realizada nos/dos/com os cotidianos precisa levar em conta todos os conhecimentos tecidos nas redes de relações que são estabelecidas nos espaços/tempos de produções, de encontros, de desencontros, de criações, de falas, de silêncios, de resistências, de posicionamentos, de omissões e de imprevisibilidades que estão presentes no cotidiano das escolas. Além disso, por permanecer aberta aos imprevistos e acontecimentos não enquadráveis em modelos apriorísticos, a pesquisa nos/dos/com os cotidianos indica que não existe um só caminho a seguir, mas múltiplos caminhos.

Caminhos complexos, acidentais, plurais, multidimensionais, heterárquicos, fluidos, imprevisíveis, que se abrem e se deixam contaminar, permanentemente, pelas ações, pensamentos e imagens do mundo contemporâneo, enredando representações, significados e pessoas. Uma complexidade que não se esgota nunca e que, apesar de estar em todo lugar, não se deixa capturar. No máximo, ser vivida e com alguma dose de sorte, ser sentida (FERRAÇO, 2002, p. 103).

Assim, temos consciência de que a pesquisa que desenvolvemos e os resultados que delas emergem representam um conhecimento datado, provisório, situacionalmente definido, marcado também por nosso tempo, por nossa realidade histórica, por nossos valores, interesses, desejos e pelos princípios que nos orientam. Sabemos que os resultados da investigação estão influenciados por nossa visão de mundo, por nossos estudos acumulados e pelos que estão sendo desenvolvidos e, acima de tudo, pela preocupação que o tema da homofobia gera em uma de nós e sobre o mote do fracasso e da evasão escolar, temática de investigação da outra de nós.

A PESQUISA NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS

Optamos pela pesquisa nos/dos/com os cotidianos, pois ela pôde nos ajudar a compreender os processos cotidianos de produção de preconceitos e discriminações praticados contra os alunos e alunos com orientação homossexual e sobre a problemática do fracasso e da evasão escolar. Assim, temos a necessidade de nos envolver em pesquisas que nos permita conviver, cotidianamente, com a dinâmica processual da homofobia nas escolas e do fracasso e da evasão escolar, pois tais práticas são sociais e levam a processos de exclusão, também desenvolvidos nas escolas.

A instituição escolar é um espaço de prática social educativa e, para que nós pudéssemos compreender a dinâmica desses processos de produções das práticas sociais, não podemos não acompanhar dinamicamente o que se passa nesse cotidiano. Por isso, precisamos mergulhar neste espaço sem perder a capacidade crítica de observação. Contudo, é necessário enfatizar que esse movimento nada tem a ver com o afastamento preconizado pelas metodologias de pesquisas fundamentadas no paradigma cartesiano. Necessitamos sim é estranhar o local (DA MATTA, 1988).

O movimento de estranhamento é necessário, pois, conforme nos diz Oliveira (2003, p. 72), quando entramos no campo de pesquisa com certezas já construídas, dificultamos nossa percepção para dados que são desconhecidos, levando-nos:

[...] a fechar as portas a elementos que não se encaixam em nossas crenças anteriores. As certezas são, desse ponto de vista, inimigas da aprendizagem, e podem ser interpretadas como a “certeza dos ignorantes” – ditado comum no Brasil – e que indica um modo como o senso comum expressa esse saber a respeito dos limites da aprendizagem para aqueles que creem já saber.

Portanto, necessitamos desenvolver uma nova forma de compreender a realidade das escolas por nós pesquisada para que assim pudesse melhor problematizar esse local. Segundo Pais (2003, p. 16):

O ponto de partida é a interrogação sociológica, olhando o cotidiano que nos rodeia e todos os seus enigmas. Como tal, por ser questionado, o objecto da sociologia da vida quotidiana acaba necessariamente por ser um fascinante processo de construção.

Dessa forma, do ponto de vista procedimental, para desenvolver nossas pesquisas, utilizamos uma abordagem qualitativa de pesquisa desenvolvida por meio de observação/presença continuada no local, pois os temas que investigamos são complexos e precisam ser abordados considerando-se essa complexidade. Essa modalidade de pesquisa, em que as pesquisadoras mantêm um contato direto e prolongado com a situação estudada no trabalho de campo, é a mais indicada. O contato das pesquisadoras nos/dos/com os cotidianos, com os sujeitos pesquisados, no trabalho de campo, permite recolher diversas informações, que são pistas, indícios e sinais, muitas vezes inesperados, que ajudam a perceber muitas das relações que atravessam o problema de pesquisa.

O trabalho a partir dos indícios põe em diálogo tipos distintos de conhecimento e de interpretação da realidade, especialmente aqueles vinculados aos aspectos qualitativos, que só podem ser alcançados indiretamente, e aos saberes derivados das experiências concretas (ESTEBAN, 2001, p. 36).

Ferraço (2003) diz que o pesquisador que estuda “com” o cotidiano das escolas na verdade estuda a si mesmo. Tomamos emprestada essa forma de escrever, pois compreendemos que, ao pesquisar nos/dos/com os cotidianos, estamos pesquisando também a nossa própria forma de atuar. Para isso, é necessário mergulhar na realidade cotidiana (ALVES, 2008) e não ficar somente na superfície. Sabemos que muitas vezes é difícil realizar esse mergulho, aliás, acreditamos que ainda estamos aprendendo a fazê-lo.

O movimento do mergulho é fundamental para que percebamos a realidade além do que está aparente e sejamos capazes de imergir em qualquer ambiente. É essa imersão que possibilita a percepção de situações e relações imperceptíveis “da superfície”. Para tentar entender e apreender as diferentes realidades dos cotidianos escolares é necessário estar atento a tudo o que nelas se passa; entretanto, é importante também reconhecer que isso não é fácil, pois esse é um local complexo tecido por múltiplas relações.

A questão do mergulho no campo da pesquisa em oposição ao distanciamento cartesiano é fundamental para quem estuda o cotidiano. É o primeiro movimento apontado por Alves (2002) em texto no qual a autora apresenta os quatro aspectos necessários para a realização das pesquisas nos/dos/com os cotidianos.

São quatro os aspectos que julgo necessário discutir para começar a compreender essa complexidade. O primeiro deles se refere a uma discussão com o modo dominante de “ver” o que foi chamado “a realidade” pelos modernos e que se referia, como bem alerta Latour (1994) ao mundo que hoje chamaríamos de “virtual” do laboratório ou das criações abstratas como o Leviatã, de Hobbes, lembrados pelo referido autor. A trajetória de um trabalho no cotidiano precisa ir além do que foi aprendido com essas virtualidades da modernidade, na qual o *sentido da visão* foi exaltado [...]. É preciso executar um mergulho com todos os sentidos no que desejo estudar. Pedindo licença ao poeta Drummond, tenho chamado esse movimento do sentimento do mundo (ALVES, 2002, p. 15).

Os três movimentos restantes, anunciados naquela ocasião, buscam mostrar as necessidades e características desse outro modo de pesquisar: virar de ponta-cabeça, beber em todas as fontes, narrar a vida e literaturizar a ciência.

O segundo movimento a ser feito é compreender que o conjunto de teorias, conceitos e noções que herdamos das ciências criadas e desenvolvidas na chamada modernidade e que continuam sendo um recurso indispensável, não é só apoio e orientador da rota a ser trilhada, mas, também e cada vez mais, *limite* ao que precisa ser tecido. Para nomear esse processo de compreensão de que é limite aquilo que nos habituamos a ver como apoio, parafraseando o historiador Hill (1987), que estuda momentos anteriores de grandes mudanças, estou usando a ideia de *virar de ponta-cabeça*.

Para ampliar os movimentos necessários, creio que o terceiro deles, incorporando a noção de *complexidade* [...], vai exigir a ampliação do que é entendido como fonte e a discussão sobre os modos de lidar com a diversidade, o diferente e o heterogêneo. Creio poder chamar a esse movimento *beber em todas as fontes*.

Por fim, vou precisar assumir que para comunicar novas preocupações, novos problemas, novos fatos e novos achados, é indispensável uma nova maneira de escrever, que remete a mudanças muito mais profundas. A esse movimento talvez se pudesse chamar de *narrar a vida e literaturizar a ciência* (ALVES, 2002, p. 15-16).

Posteriormente, esses aspectos foram reafirmados e ampliados com um quinto na reedição do livro, publicada em 2008. O quinto aspecto diz respeito à existência definidora dos praticantes nos/dos/com os cotidianos, ou seja, a importância dos sujeitos que habitam e praticam os cotidianos escolares.

Mas, em segundo lugar e especialmente, não questioneei a existência definidora, em todos os *acontecimentos* narrados, dos praticantes desses cotidianos. E, no entanto, no texto transcrito todos esses *praticantes* aí estão com seus nomes, com o que fazem e com o que sentem.

Por que, então não busquei trabalhar um quinto movimento a que poderia, talvez, em uma homenagem a Nietzsche e a Foucault, tão preocupado com ele, chamar de *Ecce homo* ou talvez *Ecce femina*, mas apropriado aos nossos cotidianos de nossas escolas?

Talvez por não ser tão sábia quanto os autores citados ou talvez por ser mulher em uma sociedade na qual quem tem ideias é homem, ou ainda, porque deixo as marcas de meus passos em terrenos pouco conhecidos, vagando por *espaçostempos* ainda não ou impossivelmente revelados, não consegui formular aquilo que no texto estava virtualmente escrito: o que de fato interessa nas pesquisas *nos/dos/com os cotidianos* são as pessoas, os *praticantes*, como as chama Certeau (1994) porque as vê em atos, o tempo todo [...] (ALVES, 2008, p. 45-46).

Todos esses aspectos são para nós fundamentais e nos fizeram optar por trabalhar com a pesquisa *nos/dos/com os cotidianos*. Particularmente este quinto movimento, pois a importância dos sujeitos é central em nossas pesquisas. O nosso compromisso com os sujeitos excluídos é que nós leva ao nosso tema de investigação. O que nos importa são as pessoas; nós não queremos as estatísticas, pois elas não nos permitem perceber como os procedimentos de desqualificação, preconceito e discriminação que estão presentes nos processos de exclusão interferem na tessitura identitária dos alunos e alunas. Nós necessitamos compreender o que acontece com as alunas e alunos com orientação homossexual, assim como com as meninas e meninos que sofrem processos de fracasso e evasão escolar em seu cotidiano, o que é que eles aprendem do que eles são e podem ser com o que vivem? Que formas de subjetividade são tecidas por esses jovens ao praticar/sofrer o uso de expressões de exclusão? Que processos de subjetivações são desencadeados nesses momentos? Que maneiras de viver podem ser configuradas a partir das assimilações, recusas, afiliações, interpretações, imposições e negociações que emergem das práticas de exclusão desenvolvidas no cotidiano escolar e que redes de sentido e subjetividades são tecidas? Assim, nós precisamos estar totalmente mergulhadas na realidade cotidianas das escolas e ouvir as vozes das crianças e jovens que lá se encontram, como também das professoras e professores e demais funcionários.

Nesse momento, podemos fazer um paralelo entre o *Ecce femina* proposto por Alves (2008) e o trabalho de Maffesoli (2007) no que diz respeito à importância dos sujeitos para a pesquisa desenvolvida nos/dos/com os cotidianos. O último autor, recuperando as teses de Benjamin, diz que devemos retomar a história a contrapelo e mostrarmos uma história distinta da tradicional, em que os acontecimentos vividos pelas pessoas comuns são percebidos e registrados. Assim, é fundamental em nossas pesquisas estarmos presentes nas escolas para percebermos os acontecimentos que se tecem nesse local e registrar e narrar as histórias dos sujeitos que lá estão, pois o que importa, muito mais do que “a” história, são as histórias humanas, quaisquer que sejam e por mais insignificantes que forem.

Em suas “teses sobre a filosofia da história”, W. Benjamin propõe que se tome “a história a contrapelo”, recobrando-se o interesse pelo o que ele denomina “os vencidos”, os fatos em bruto, poder-se-ia dizer; numa palavra, cada um de nós na vida de todo dia. Uma sociologia da vida cotidiana e, de um modo mais geral, uma epistemologia renovada tem justamente a ambição de captar esta mesma história dos vencidos, que a historiografia não se tem importado em registrar (MAFFESOLI, 2007, p. 229).

Para recuperarmos as histórias dos vencidos, das pessoas comuns, devemos ouvir as vozes desses sujeitos através de suas narrativas, o que mostra a importância da literaturização da ciência como foi proposto por Alves (2002). A narrativa está mais próxima da literatura do que da ciência. A literaturização é um encontro como uma forma de expressão que foge ao padrão de escrita dos moldes científicos. Assim, pesquisas feitas com a metodologia nos/dos/com os cotidianos precisam de outra linguagem para se expressar. Certeau (2001) também defende a narrativa e diz que a realidade não pode ser descrita, só narrada, pois as maneiras de fazer dos sujeitos, que para ele são tidas como práticas desenvolvidas e acontecidas no cotidiano, devem ser vistas como histórias e por isso devem ser narradas.

Para mostrar a importância da narratividade nas histórias acontecidas, (CERTEAU, 2001) traz o pensamento do historiador Marcel Detienne e diz que esse narra as histórias gregas para simplesmente contá-las, pois as histórias, poemas e contos para ele já são os acontecimentos práticos e dizem exatamente o que fazem.

[...] Formam uma rede de operações da qual mil personagens esboçam as formalidades e os bons lances. Neste espaço de práticas textuais, como num jogo de xadrez cujas figuras, regras e partidas teriam sido multiplicadas na escala de uma literatura, Detienne conhece como artista mil lances já executados (a memória dos lances antigos é essencial a toda partida de xadrez), mas ele joga com esses lances; deles faz outros com esse repertório: *conta histórias* por sua vez (CERTEAU, 2001, p. 155).

Todavia, muitos historiadores baseados nos paradigmas cartesianos de pesquisa questionam se as narrativas podem ser usadas como técnicas fidedignas de pesquisa e de veracidade científica; se estas podem ser consideradas como fonte científica. Se cada relato oral, se cada narrativa é parte de uma biografia vivida por seu narrador, ela é uma síntese da história vivida por esse sujeito no seu cotidiano e, portanto, se torna importante na transmissão de informações, colocando nelas utopias completas de existências.

Quanto às *fontes orais*, são um instrumento válido de verificação de hipóteses enunciadas e documentadas de antemão, assim como de confirmação ou redefinição de quadros analíticos construídos a partir de fontes escritas. Torna-se também indispensável a constituição de marcos conceptuais metodológicos que apoiem a informação obtida, designadamente no caso de entrevistas com informantes. É certo que múltiplos problemas se colocam na utilização de fontes orais – problemas que, inevitavelmente, se prendem com a validade da informação recolhida. Contudo, se é difícil alcançar uma completa objectividade na informação recolhida a partir das fontes orais, o mesmo se passa com as fontes escritas. Seja como for, a utilização de fontes orais permite a realização de uma história interpretativa a partir de uma matéria-prima (impressões, opiniões, sentimentos, crenças) que muito raramente se consegue extrair das fontes tradicionalmente utilizadas [...] (PAIS, 2003, p. 164).

Ainda segundo Pais (2003), as fontes orais possibilitam uma maior aproximação com várias facetas do cotidiano que se apresentam mais unidas aos pequenos atos da vida doméstica e à maneira de viver na intimidade dos sujeitos comuns e, justamente por isso, dispensam a utilização de documentos escritos.

Na verdade, as fontes orais, as narrativas, são tão antigas quanto a própria história. Eram elas os recursos utilizados pelos historiadores da antiguidade. Elas foram a primeira forma de história, somente muito recentemente os documentos passaram a ser usados como fonte de pesquisa.

A valorização dos documentos pelos historiadores começou a partir do século XIX; até então, a fonte oral era a mais aceita, pois se duvidava da credibilidade dos documentos, já que estes eram facilmente forjados (THOMPSON, 1992).

Além disso, nem sempre as pesquisadoras tem acesso a documentos com informações relevantes para a pesquisa. Nesses casos, a narrativa se apresenta como um recurso valioso.

As narrativas permitem ampliar a compreensão do que vem sendo estudado, pois ajudam a perceber outras realidades e outros conhecimentos presentes nas práticas dos sujeitos narradores, levando assim a uma revalorização dessas vozes, dessas práticas e desses conhecimentos.

Outro aspecto a destacar é o de que esses procedimentos e essas formas de narrar a vida e os conhecimentos podem contribuir para a revalorização das vozes/conhecimentos/práticas sociais daquelas populações historicamente excluídas enquanto sujeitos de culturas e de saberes, ampliando as possibilidades sociais de superação das monoculturas que caracterizam a sociedade contemporânea em benefício de relações mais ecológicas entre os diferentes conhecimentos, culturas e formas de expressão (SANTOS, 2004). Nesse sentido, descortinar as escolhas do passado e ampliar a compreensão do presente e de suas dimensões e existências invisibilizadas contribui para vislumbrar um futuro que não seja a repetição indefinida do presente na medida em que pode, pela abertura de possibilidades de outras escolhas e práticas tornadas invisíveis, modificar o universo de possibilidade que hoje parecemos ter [...] (OLIVEIRA; GERALDI, 2010, p. 25).

Assim, as narrativas são importante para nossas pesquisas, pois, a partir das falas dos sujeitos entrevistados sobre os procedimentos de exclusões, podemos perceber com maior nitidez como as práticas de homofobia e evasão se desenvolvem nas escolas por nós pesquisadas. Através das narrativas, esses procedimentos se tornaram mais visíveis bem como aqueles movimentos emancipatórios que, na complexidade da vida cotidiana, também ocorrem.

Dessa forma, no desenvolvimento de nossas pesquisas, é fundamental narrar algumas histórias com as quais temos contato, de exclusão e de emancipação. Consideramos importante narrar essas histórias, pois por meio delas podemos conhecer e refletir mais sobre os processos de exclusão escolar em sua complexidade constitutiva. As narrativas permitem investigar o cotidiano escolar, a

partir das falas de diretoras, professoras, professores, funcionárias, funcionários, alunas e alunos, assim como compreender os sentimentos dessas pessoas sobre a instituição e os acontecimentos que se desenvolvem nesse espaço.

As narrativas de professores e de alunos em processo inicial de formação inscrevem-se num campo subjetivo e singular para compreender memórias individual/coletiva de diferentes aspectos vividos no cotidiano escolar, bem como das marcas impressas através das experiências educacionais (SOUZA, 2006, p. 87).

Quem conta histórias quer contar de novo e quem as ouve quer ouvir de novo: quem sabe, ao escrevê-las, despertamos nas professoras e nos professores a vontade de lê-las de novo. Lendo novamente esses profissionais as incorporam às suas experiências e podem ressignificá-las. Além disso, também nos damos à possibilidade de ressignificar nossa própria experiência e atuação com relação à exclusão escolar, compreendendo-a e narrando-a em sua complexidade. Contar histórias se torna importante para a professora e para o professor, pois, além de nos dar a possibilidade de redefinir nossa própria prática, permite também que possamos investir em uma história emancipatória coletiva.

Segundo Souza (2006, p. 88), a perspectiva metodológica com narrativas (auto)biográficas do cotidiano escolar ou narrativas de formação tem sido utilizada como procedimento de coleta de dados e:

também como potencializadora de um trabalho formativo porque possibilita a organização das experiências vividas através da preparação e da construção que o ator faz para o seu relato – oral ou escrito –, configurando-se também como uma prática reflexiva das experiências, através da autoanálise empreendida enquanto dispositivo de investigação e formação.

Ao narrar as histórias de exclusões e práticas emancipatórias presentes nos/dos/com os cotidianos da escola onde desenvolvemos nossa pesquisa, podemos refletir sobre a realidade que se apresenta, assim como sobre o potencial que têm para a ampliação das práticas emancipatórias e os limites a elas colocados pelas exclusões praticadas pelos mais diferentes motivos. Assim, construímos uma atitude crítica/reflexiva e podemos compreender melhor a complexidade nos/dos/com os cotidianos escolares.

Na narrativa o cotidiano ganha forma de linguagem e as imagens traduzem formas de ser e viver, reminiscências elaboradas e reelaboradas, histórias revisitadas, paisagens de um *espaçotempo* de vida de trabalho, de aprendizagem. Memórias, histórias e narrativas refletem e refratam o mundo cotidiano, criado na experiência e recriado na rememoração (PÉREZ, 2003, p. 105).

Recuperando novamente a ideia do *Ecce Femina* de Alves (2008, p. 47), ou seja, da importância das pessoas, dos praticantes, consideramos necessário estabelecer uma discussão sobre o papel dos acontecimentos vividos por essas pessoas, pois é a forma como “as coisas acontecem nos cotidianos vividos” por esses sujeitos que fundamentam as pesquisas desenvolvidas nos/dos/com os cotidianos.

Outro autor que também valoriza a questão do acontecimento é Foucault. Assim, uma digressão pelo pensamento foucaultiano ajuda a melhor explicar nossa opção metodológica, já que tratamos o acontecimento por sua perspectiva, acreditando não haver incompatibilidade entre o que preconiza Alves (2008) e a noção foucaultiana de acontecimento.

O ACONTECIMENTO E SUA IMPORTÂNCIA PARA AS PESQUISAS NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS

Michel Foucault (1971), ao desenvolver uma nova proposta de se fazer história, faz uma crítica a certa maneira de fazê-la, a Teológica, segundo a qual as origens dos acontecimentos eram descritas de forma linear, e propõe assim um modo alternativo. Esse modo é a genealogia, na qual a singularidade dos acontecimentos está onde menos se espera e não na origem ou no fim. A história não é construída de uma forma linear, numa perspectiva de causa e efeito, de ordem e progresso. O autor sugere que se observem os acontecimentos naquilo que eles têm de agudo e singular. Para ele, o acontecimento está relacionado à noção de atualidade e, assim, interrogar a atualidade é problematizá-la como acontecimento. A questão posta por Foucault – “o que é a nossa atualidade?” – tem como consequência adotar a noção de acontecimento como indispensável a este questionamento. Interrogar a atualidade é questioná-la como acontecimento na configuração de uma problematização.

Para Foucault (1971), acontecimento é tudo o que ocorre no cotidiano. Ele é sempre único e agudo e, por isso, está sempre

rodeado por uma relação de forças no acaso da vida. Ele não é feito somente por uma causa que vai gerar uma consequência, pois sempre há uma multiplicidade de fatores que o geram. Acontecimento não são os grandes feitos, nem as grandes batalhas, ou as grandes revoluções e nem é desenvolvido por grandes personagens. São as coisas singulares do dia a dia que ocorrem no acaso, pela necessidade de estarmos vivos que provocam o desenrolar dos fatos, ou seja, do acontecimento. Assim, ele é feito pelas pessoas comuns que vivem a vida de todos os dias.

Acontecimento: é preciso entendê-lo não como uma decisão, um tratado, um reino ou uma batalha, mas como uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus utilizadores, uma dominação que se enfraquece, se amplia e se envenena e uma outra que faz a sua entrada, mascarada. As forças que estão em jogo na história não obedecem nem a uma destinação nem a uma mecânica, mas ao acaso da luta. Elas não se manifestam com as formas sucessivas de uma intenção primordial; tampouco têm a aparência de um resultado. Elas surgem sempre no aleatório singular do acontecimento. Diferentemente do mundo cristão, universalmente tecido pela aranha divina, diferentemente do mundo grego, dividido, entre o reino da vontade e da grande besteira cósmica, o mundo da história efetiva conhece apenas um reino, no qual não há providência nem causa final, mas somente a “mão de ferro” da necessidade que sacode o copo de dados do acaso (FOUCAULT, 1971, p. 273-274).

A partir do que foi dito, podemos perceber que atualidade e acontecimentos estão enredados um ao outro nas relações que estabelecem entre si.. Vida cotidiana e história não são irreconciliáveis como muitos acreditam. As situações de exclusão influenciam na experiência coletiva vivida pelas alunas e alunos e podem ter apreciáveis consequências para a vida desses jovens e meninos e meninas, ou seja, podem produzir acontecimentos no sentido foucaultiano do termo.

Foucault (1971, p. 260) enfatiza que a genealogia exige a minúcia do saber e de paciência, que ela não é feita dos fatos, dos grandes heróis, nem dos grandes erros saudáveis, “mas de pequenas verdades inaparentes, estabelecidas por um método severo” e por pessoas comuns. Encontramos nessa passagem um elo de ligação com a discussão desenvolvida por alguns autores que tecem suas pesquisas nos/dos/com os cotidianos. Para esses, as ações também são desenvolvidas pelos sujeitos comuns, pelos

praticantes, e são extremamente importantes para a sociedade e, conseqüentemente, para a história do local em que estão inseridos, já que essas se dão através de redes reais nas quais o uso de táticas modifica as regras e as relações de poder instituído.

As maneiras de fazer, estilos de ação dos sujeitos reais, obedecem a outras regras que não aquelas da produção e do consumo oficiais, criam um jogo mediante a estratificação de funcionamento “*diferentes e interferentes*”, dando origem a novas “*maneiras de utilizar*” a ordem imposta. Para além do consumo puro e simples, os praticantes desenvolvem ações, fabricam formas alternativas de uso, tornando-se produtores/autores, disseminando alternativas, manipulando, ao seu modo, os produtos e regras, mesmo que de modo invisível e marginal (OLIVEIRA, 2008b, p. 56).

Podemos inferir, assim, que os sujeitos reais, os sujeitos comuns, ao serem produtores/autores de suas ações, são produtores/autores de acontecimentos que fazem a história; história essa que está demarcada pelas redes de relações nas quais todos os praticantes estão inseridos.

O autor defende ainda que a genealogia não se faz a partir da busca de origens, mas se detém nas meticulosidades e nos acasos dos começos dos acontecimentos. Assim, o “genealogista tem necessidade da história para conjurar a ilusão da origem, um pouco como o bom filósofo tem necessidade do médico para conjurar a sombra da alma” (FOUCAULT, 1971, p. 264). Para o autor, a genealogia não pretende mostrar que o passado está vivo no presente, mas ajuda a descobrir que, na raiz do que conhecemos e do que somos, não há absolutamente a verdade e o ser, mas a exterioridade do acidente que provoca o desenvolvimento dos acontecimentos.

Ao fazer essas análises, Foucault (1988) defende que ainda nos prendemos às explicações universais do passado para fazermos análises do presente. Como já foi dito, essa questão do presente é importante para o autor, pois ele quer entender o que é que no presente faz sentido para uma reflexão sobre o acontecimento. Como aquele que pensa faz parte deste presente? Como o sujeito constitui e é constituído neste processo? Percebe a questão do presente como um acontecimento histórico. E a questão do acontecimento de fato é valorizada por ele.

A ideia de acontecimento de Foucault pode ser pensada em relação à metodologia nos/dos/com os cotidianos, pois, como a genealogia não está preocupada com a origem dos acontecimentos,

mas sim com os sujeitos e com o presente, acaba por se demonstrar a pertinência e importância daquela metodologia. A partir da genealogia, podemos perceber que o autor, além de valorizar as singularidades dos acontecimentos e das ações dos sujeitos comuns no presente, parte desse e de suas lacunas para explicar o passado. Esse movimento é interessante, pois dá a possibilidade no presente para os sujeitos/praticantes das escolas refletirem de uma maneira diferente sobre os acontecimentos do passado.

[...] Daí, para a genealogia, um indispensável demorar-se; marcar a singularidade dos acontecimentos, longe de toda finalidade monótona; espreitá-los onde menos se os esperava e naquilo que é tido como não possuindo história – os sentimentos, o amor, a consciência, os instintos; aprender seu retorno não para traçar a curva lenta de uma evolução, mas para reencontrar as diferentes cenas onde eles desempenharam papéis distintos; e até definir o ponto de sua lacuna, o momento em que eles não aconteceram (Platão em Siracusa não se transformou em Maomé) (FOUCAULT, 1979, p. 15).

O pensamento de Foucault (1979) novamente encontra eco no movimento do *Ecce Femina* de Alves (2008), pois, como disse a autora, o que importa para a metodologia nos/dos/com os cotidianos são os sentimentos dos praticantes do cotidiano.

Da mesma maneira, a genealogia, de certa forma, também dá sustentação à importância da narrativa, pois os sujeitos/praticantes, ao narrarem um acontecimento por eles vividos no cotidiano escolar, têm a possibilidade de interpretar suas ações no passado a partir de suas experiências e visões de vida atuais e, assim, ressignificar a sua prática.

Segundo Thomson, citado por Oliveira (2001, p. 48):

O processo de recordar é uma das principais formas de nos identificarmos quando narramos uma história. Ao narrar uma história, identificamos o que pensamos que éramos no passado, quem pensamos que éramos no passado, quem pensamos que somos no presente e o que gostaríamos de ser. As histórias que relembremos não são representações exatas do nosso passado, mas trazem aspectos desse passado, e os moldam para que se ajustem às nossas identidades e aspirações atuais.

Esse movimento proposto pela genealogia é o que buscamos fazer em nossas pesquisas, acreditamos nas concepções de

Foucault sobre a genealogia e, por isso, percebemos que essa é importante para os pesquisadores nos/dos/com os cotidianos das escolas, já que estamos preocupados com as ações dos sujeitos que acarretam a produção dos acontecimentos que ocorrem nas instituições escolares. Mais especificamente, buscamos compreender como, na atualidade, os procedimentos de exclusão na complexidade das relações entre eles e outros procedimentos e processos presentes nas escolas interferem na tessitura identitária dos alunos e alunas. Precisamos entender a exclusão como um acontecimento do presente, e como os sujeitos de nossas pesquisa são afetados por ele.

É importante também destacar que na perspectiva da pesquisa nos/dos/com os cotidianos uma de nós adota, tanto para leitura das observações quanto para a das entrevistas, a noção de paradigma indiciário de Carlo Ginzburg (1989). O autor informa como o paradigma indiciário foi desenvolvido, e demonstra as três influências presentes nesse paradigma.

O PARADIGMA INDICIÁRIO

Ao longo do seu estudo, Ginzburg (1989) apresenta o crítico de arte Giovanni Morelli que, entre 1874 e 1876, para atestar a veracidade das obras de arte, prestava muita atenção aos detalhes mínimos, despercebidos aos olhares dos outros estudiosos que estavam limitados a observar as características mais marcantes presentes na obra de criação, sobre as quais todos estariam atentos, inclusive o possível falsificador. O método morelliano, ao contrário, dizia que os críticos de arte não deveriam se basear nas características mais vistosas, pois essas poderiam ser facilmente imitadas, mas deveriam se fundamentar nos pormenores.

Morelli acreditava que eram nos menores traços que o autor realmente se revelava e, assim, analisando-os, conseguia verificar a autenticidade de uma obra (pintura). Dizia que era necessário voltar o olhar não para o que era claro nos traços de um pintor (sorriso enigmático dos quadros de da Vinci, seu traço marcante), mas sim para as minúcias negligenciáveis como, por exemplo, lóbulos de orelha, unhas e dedos. A partir desse método, várias obras tiveram suas atribuições mudadas, pois, através desses detalhes mínimos, descobriu-se que algumas obras não pertenciam a um determinado autor, tratava-se de falsificações.

Em seguida, Ginzburg mostra a influência de Arthur Conan Doyle que, por volta dos idos de 1880, cria o personagem Sherlock

Holmes. Esse personagem é um investigador meticuloso que, para desvendar os crimes, mantinha seu olhar atento às pistas concretas, aos indícios aparentemente sem importância, mas que para ele significavam muito no desocultar do mistério. No conto “A caixa de papelão”, por exemplo, Holmes usa uma orelha para desvendar um assassinato. Para Holmes era significativo: uma pegada na lama, uma bituca de cigarro, o comprimento de um fio de cabelo. Essas pistas concretas davam a Holmes subsídios para chegar à solução de seus casos.

Por último, Ginzburg nos leva até Freud e diz que este, ao investigar as doenças de seus pacientes, realizava uma busca no inconsciente, para descobrir a causa do problema em questão. Como o que está no inconsciente está oculto, foi necessário que Freud investigasse por meio de pistas (sintomas concretos), as causas dos problemas emocionais que seus pacientes apresentavam. Freud diz em sua obra *O Moisés de Michelangelo* que antes de ouvir falar da psicanálise, ele ouviu falar de um especialista da arte russa que causou revoluções em galerias da Europa. Veio a saber, depois, que se tratava de Morelli. Ele nos diz que o método de Morelli está aparentado com a psicanálise, que também analisa elementos não notados ou despercebidos. Freud também disse gostar das aventuras de Holmes aproximando seus casos à psicanálise.

Vimos, portanto, delinear-se uma analogia entre os métodos de Morelli, Holmes e Freud. [...] Nos três casos, pistas talvez infinitesimais permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível. Pistas: mais precisamente, sintomas (no caso de Freud), indícios (no caso de Sherlock Holmes), signos pictóricos (no caso de Morelli) (GINZBURG, 1989, p. 150).

É importante enfatizar, ainda, o fato de que Morelli, Conan Doyle e Freud eram formados em medicina, uma profissão que exigia uma postura investigativa superior à atual no processo de diagnóstico, já que não existiam muitos recursos para exames como temos atualmente.

Nos três casos, entrevê-se o modelo da semiótica médica: a disciplina que permite diagnosticar as doenças inacessíveis à observação direta na base de sintomas superficiais, às vezes irrelevantes aos olhos do leigo. [...] No final do século XIX – mais precisamente, na década de 1870-80 –, começou a se afirmar nas ciências humanas um paradigma indiciário baseado justamente na

semiótica. Mas as suas raízes eram muito antigas (GINZBURG, 1989, p. 151).

O autor cita Morelli, Holmes e Freud para explicar o paradigma indiciário, pois todos eles utilizam pistas, indícios e sinais em virtude da impossibilidade de captar o real enquanto tal. Assim, Ginzburg (1989) nos remete à necessidade de se trabalhar sobre os indícios que a realidade apresenta. Ler pistas e sinais, tentar entender através desses alguns significados daquilo que não temos capacidade de compreender de outro modo, captar neles informações do real não acessíveis pelos meios tradicionais de pesquisa; é esse o fundamento do paradigma indiciário.

Machado Pais (2003, p. 28) também acredita na impossibilidade de captação do real e diz:

Para a sociologia do cotidiano, o importante é fazer insinuar o social, através de alusões sugestivas ou de insinuações indiciosas, em vez de fabricar a ilusão de sua posse. A posse do real é uma verdadeira impossibilidade e a consciência epistemológica dessa impossibilidade é uma condição necessária para entendermos alguma coisa do que se passa no cotidiano.

Portanto, o paradigma indiciário consiste em investigar o que não está à mostra, já que a realidade não se mostra enquanto tal. Situações que muitas vezes são tidas como insignificantes podem expressar muito ao pesquisador, já que são imagens da realidade pesquisada. A leitura dos dados produzidos na pesquisa desenvolvida nos/dos/com os cotidianos não está presente somente nas respostas das entrevistas ou nas observações realizadas; muitas vezes, é no que não é dito e no não presenciado que estão dados importantes. Ao mergulhar na realidade nos/dos/com os cotidianos, usamos o paradigma indiciário como recurso, já que esse abre a possibilidade de ler esse cotidiano, ao indicar o que e como devemos observar.

O uso do paradigma indiciário é uma necessidade para a pesquisa nos/dos/com os cotidianos, pois o objeto da vida cotidiana é o mundo social. A compreensão dos processos sociais permite uma leitura de outras realidades cotidianas, e é isso o que procuramos fazer com nossas pesquisas ao investigar como os processos sociais concretos produzem a exclusão no interior da escola. Como diz Pais (2003), as rotas do cotidiano são caminhos que denunciam os vários contextos da vida social e esses

normalmente escapam aos delineamentos abstratos que algumas teorias sociológicas projetam sobre o social. Dessa forma, essas rotas não seguem uma lógica de demonstração, mas sim uma lógica de descoberta, na qual a realidade social se insinua, conjectura, indicia. Portanto, para esse autor, o paradigma indiciário é imprescindível para a pesquisa nos/dos/com os cotidianos.

Esta lógica de descoberta através dos indícios encontra-se nos quadros antigos do pintor italiano e crítico de arte Morelli (detalhes pictóricos), em alguns fundamentos da psicanálise (os “sintomas” estudados por Freud) e no método de investigação de Sherlock Holmes. Este último constitui na opinião do historiador italiano Carlo Ginzburg e do filósofo catalão Josep Ramoneda, o mais perfeito exemplo do “paradigma dos indícios”, que se caracteriza pela paixão de penetrar as dimensões ocultas ou secretas dos submundos feitos dos desperdícios e rebotalhos do pensamento logocêntrico (PAIS, 2003, p. 32).

Dessa forma, o paradigma indiciário se converte num instrumento que ajuda uma de nós a ver através das névoas que obscurecem as relações sociais. “Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la” (GINZBURG, 1989, p. 17). Assim, o paradigma indiciário é um referencial teórico-metodológico que viabiliza interpretações diferentes da realidade, já que não se utiliza de evidências que, muitas vezes, podem dificultar a construção de formas diferentes de leitura do problema observado.

Ginzburg (1989, p. 151) defende que durante anos o homem foi caçador e que “aprendeu a reconstituir as formas e movimentos das presas invisíveis pelas pegadas na lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufos de pelos, plumas emaranhadas, odores estagnados”. Para o autor, para além de uma documentação verbal e escrita, o homem desenvolveu outras formas de conhecer. Segundo ele, o pesquisador deve ir à procura de pistas, indícios e sinais, mobilizando todos os seus sentidos. Empregando o paradigma indiciário apresentado por Ginzburg uma de nós também procura captar os pormenores negligenciáveis, seguir pistas e recolher indícios sobre os processos de exclusões e como esses influenciam no desenvolvimento da tessitura identitária dos sujeitos.

Num outro sentido, para que possamos compreender outras formas de analisar a problemática da exclusão é necessário compreender a questão do fracasso e da evasão escolar, para tanto, uma de nós pesquisou como esses processos são produzidos no interior da escola e nos cotidianos dos sujeitos. O desafio para uma

pesquisa dessa envergadura é conhecer e apreender a dinâmica dos diversos lugares onde meninos e meninas constroem as suas práticas educativas, culturais e relacionais.

A pesquisa nos/dos/com os cotidianos para uma de nós, está integrada a perspectiva do fazer-se, o processo pelo qual homens e mulheres, idosos, jovens e crianças constroem a sua história no diálogo e na unidade do real.

Tomamos os processos de fracasso e evasão escolar como objetos de sentidos, segundo os estudos de Bakhtin (2014), para quem a palavra não pertence apenas a um sujeito, ou seja, nós compartilhamos com outros as memórias das palavras e as vozes que as enunciam. Neste sentido, toda expressão verbal é constituída pelo social que envolve os sujeitos que são formados pelo conjunto das relações sociais.

Para Bakhtin os sentidos de uma palavra surgem da corrente da comunicação verbal. Portanto, quando falamos sobre homofobia, fracasso e evasão escolar as tomamos como objetos de sentido, sendo provável que já tenham sido faladas, julgadas de inúmeras formas e problematizadas de diversos modos pelos sujeitos que movimentam esta corrente.

A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM E DA EXPERIÊNCIA NOS COTIDIANOS ESCOLARES

A pesquisa nos/dos/com os cotidianos nos remete a relação entre a ideologia e o cotidiano, que ocorre em um determinado contexto e em determinados grupos sociais.

A ideologia do cotidiano constitui o domínio da palavra interior e exterior desordenada e não fixada em um sistema, pois “acompanha cada um dos nossos atos ou gestos e cada um dos nossos estados de consciência” (Bakhtin, 2014, p. 123). Assim, compreendemos a afirmação de Bakhtin de que cada área de criatividade ideológica tem o próprio modo de se orientar para refletir e refratar a realidade. O que significa que cada campo de atividade e de comunicação humana possui sua maneira particular de representar e refratar o mundo.

A preocupação das obras de Bakhtin está relacionada à linguagem e a sociedade, estudadas a partir da dialética do signo. Para ele um produto ideológico faz parte de uma realidade: natural ou social. Esse produto reflete e refrata outra realidade que lhe é exterior.

Em sua análise tudo o que é ideológico contém um significado e remete a algo fora de si mesmo; a consciência adquire a dimensão

social de construção edificada em meio às relações sociais por meio de uma comunicação ideológica. Propõe um método de análise do signo e do ser, o qual uma de nós julga necessário para apreender as questões do fracasso e da evasão escolar na pesquisa nos/dos/com os cotidianos.

O método proposto é composto por três regras: 1. Não separar a ideologia da realidade material do signo, colocando-a no campo da consciência ou em qualquer outra esfera; 2. Não dissociar o signo das formas concretas da comunicação social; 3. Não dissociar a comunicação e suas formas de sua base material (Bakhtin, 2014).

A utilização dessas referências nos faz entender que a palavra reflete as alterações da vida social, mas não apenas as reflete, mas também se refrata. A ênfase na refração é uma análise da possibilidade de que a realidade, o ser social, seja expressa por meio do signo de formas distintas, quando não antagônicas.

O sentido das palavras é totalmente determinado pelo contexto. Há várias significações possíveis e contextos possíveis. Os contextos, não estão unicamente justapostos, como se fossem indiferentes uns aos outros, mas encontram-se em uma situação de interação e de conflito tenso e ininterrupto.

Bakhtin discute elementos importantes sobre a sociedade como um todo: o conteúdo de temas atualizados em um dado momento e os tipos e formas de discursos por meio dos quais estes temas adquirem forma, são comentados, se realizam.

Para esse autor, o enunciado é uma unidade real da comunicação discursiva, em que cada enunciado corresponde a um elo na corrente organizada de outros enunciados. Bakhtin tece a sua teoria no sentido de lutar contra uma visão de ouvinte passivo na comunicação, pois toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo, é de natureza ativamente responsiva e toda compreensão é repleta de resposta: o ouvinte se torna falante.

Essa maneira de pensar propõe um espaço em que os sujeitos se reconheçam não apenas como autônomos, mas como homens e mulheres singulares, com experiências e saberes próprios e sem hierarquia entre si. Desse modo, constroem um verdadeiro dialogismo, se apropriando e transformando o discurso do outro.

A cadeia infinita de enunciados nos traz a possibilidade da ruptura, de mudarmos nossas direções. O sujeito é participativo na própria interpelação, a cultura é objetiva e a vida é concreta. Neste sentido é importante na pesquisa nos/dos/com os cotidianos, compreender o objeto e a nossa responsabilidade em relação a ele.

Em síntese, qualquer que seja a enunciação considerada,

mesmo que não seja uma informação factual, mas da expressão verbal de uma necessidade qualquer, como por exemplo a homofobia, o fracasso e a evasão escolar que em sua totalidade, são socialmente dirigidos. Antes, são determinados de maneira mais imediata pelos participantes do ato da fala, explícitos ou implícitos, em relação com uma situação bem precisa; “a situação dá forma à enunciação, impondo-lhe esta ressonância em vez daquela” (Bakhtin, 2014, p. 118).

Para Bakhtin, a simples tomada de consciência, mesmo confusa de uma sensação qualquer, pode dispensar uma expressão exterior, porém não dispensa uma expressão ideológica. Portanto, na pesquisa nos/dos/com os cotidianos escolares a situação social influencia o modelo, a metáfora e a forma de enunciação que servirá para exprimir a homofobia, o fracasso e a evasão escolar a partir das direções inflexivas da experiência.

Vários estudos têm apontado aspectos sociais considerados como determinantes da evasão escolar, dentre eles, a desestruturação familiar, as políticas de governo, o desemprego, a desnutrição e a própria criança, sem que, com isto, eximam a responsabilidade da escola no processo de exclusão das crianças do sistema educacional.

Para Klein (1995) e Fletcher (1997) a evasão escolar está fortemente associada à reprovação, no sentido de que após sucessivas reprovações as crianças abandonavam a escola. É consenso para estas autoras que as taxas de repetência estão relacionadas à baixa qualidade do ensino.

No entanto, discutir a questão do fracasso escolar é muito mais do que apontar um ou outro responsável. Como lembra Charlot (2000, p. 14), a problemática remete para muitos debates que tratam

sobre o aprendizado, obviamente, mas também sobre a eficácia dos docentes, sobre o serviço público, sobre a igualdade das "chances", sobre os recursos que o país deve investir em seu sistema educativo, sobre a "crise", sobre os modos de vida e o trabalho na sociedade de amanhã, sobre as formas de cidadania.

Percebe-se a inter-relação entre pesquisa e cotidianos como parte fundamental do processo de construção de conhecimento na escola. O pesquisador, por sua vez, necessita estar consciente de que os instrumentos de pesquisa contribuirão para a análise das narrativas nos vários contextos sociais e ideológicos, nas relações face a face, na família, na mídia, no partido político, na comunidade, nos rituais religiosos, nas relações de gênero etc. O estudo da exclusão, sob a forma do fracasso e da evasão escolar, pode,

igualmente, se realizar por meio dos sujeitos que desfrutam de igual importância para o entendimento da escola: alunas, alunos, professoras, professores, diretoras, diretores, legisladores, administradoras, administradores, pesquisadoras, pesquisadores etc.

A escola desenvolve seu trabalho a partir de saberes e conhecimentos já reconhecidos e legitimados, entretanto, pode-se dizer que essa é a etapa inicial e que, no decorrer do trabalho pedagógico, vão se abrindo possibilidades para o surgimento de um saber que se tece e se concretiza a partir das contribuições e das intervenções dos sujeitos plurais que lá se encontram e acabam por se constituírem nessas interações com os outros sujeitos. Nessa perspectiva, o diálogo tem papel fundamental, pois facilitará não só a troca de saberes, mas, especialmente, impulsionará a produção de outros e novos saberes a partir dessas interações instituídas pelos diversos sujeitos.

O estudo fecundo do diálogo pressupõe, entretanto, uma investigação mais profunda das formas usadas na citação do discurso, uma vez que essas formas refletem tendências básicas e constantes da recepção ativa do discurso de outrem, e é essa recepção afinal que é fundamental também para o diálogo. (Bakhtin, 2014, p. 152)

Nessa perspectiva, a pesquisa nos/dos/com os cotidianos escolares, além de investigar, alerta para a prática docente e a dimensão formativa dos docentes, principalmente nos momentos coletivos entre professoras, professores, diretoras, diretores e secretarias de educação para discussão sobre os trabalhos desenvolvidos na escola e proposições de políticas.

Em primeira instância identifica-se que a maioria das escolas atribui as alunas, aos alunos e aos seus responsáveis a responsabilidade pelo êxito ou fracasso escolar, extinguindo da discussão a organização do tempo e espaço escolar, formulação e execução dos currículos, metodologia dos professores e dinâmica escolar.

Rummert (2007) auxilia na compreensão dessa postura, ao discutir que o ser humano está vinculado a diversos grupos sociais, sua concepção de mundo, representa as relações sociais nos quais ele está envolvido e são vivenciadas com maior ou menor grau de participação ativa e consciência crítica.

Tem participação ativa na construção de seu próprio destino e no desenvolvimento e transformação do processo histórico, tornando-se um agente de conscientização em seu grupo social, pois, ao transformar-se a si mesmo, atua como elemento de transformação no conjunto de relações sociais em que está envolvido. Esse homem é capaz de elaborar a sua própria concepção de mundo crítica e coerente (Idem, p.16).

Assim, cada sujeito se constitui como ser particular pela assimilação da cultura e da experiência histórica da humanidade nas relações educativas que ele estabelece com o coletivo. Observa-se, no entanto, que há uma contradição fundada na exploração de uma classe sobre outra, a qual fragmenta a articulação entre individualidade e universalidade, subjetividade-objetividade. Thompson (2010) esclarece que o pensar sobre social tem seu início a partir das experiências da ação humana, sem desconsiderar a totalidade desse social. Dessa maneira, o movimento deste pensar exige esforços teóricos e práticos para apreender os fenômenos humanos e suas relações múltiplas com o real. Tomando como ponto de partida as experiências singulares e cotidianas, Thompson demonstra como compreender o social em sua completude e complexidade pela experiência, evidenciando os processos formativos da sociedade e projetando propostas de transformação, de emancipação humana.

É possível identificar que em certos depoimentos sobre o fracasso e a evasão escolar que o agir humano é cristalizado pelas estruturas fechadas e condicionamentos impostos em todas as manifestações sociais, expropriando as dimensões da vida humana dos sujeitos, tais como suas expectativas, seus sentimentos e a construção do conhecimento.

Para Thompson (2010), a consciência se faz pela experiência do ser social, se realiza em uma construção mediada pela relação entre ser humano e o mundo por meio de suas experiências.

Assim, também temos como elementos essenciais de análise da pesquisa nos/dos/com os cotidianos, a linguagem e a experiência. A língua, em sua praticidade, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida. A palavra e a experiência, neste contexto, estão sempre carregadas de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim, que uma de nós compreende a pesquisa em si, enquanto despertar de ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.

CONSIDERAÇÕES

As discussões aqui apresentadas são formas de conhecer e praticar novos referenciais, fundados na experiência, na reflexão, na socialização e na construção, provisória e permanente, em torno de práticas de vida – capazes de romper com as visões estáticas, preconceituosas e discriminadoras de alunos e alunas nos ambientes escolares. Portanto, a pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas nos fazem romper as fronteiras de uma concepção exclusiva da realidade e com as referências totalizadoras de um modelo de razão e verdade.

Acreditamos que as histórias que narramos em nossas pesquisas nos permitem percorrer diversos contextos, sujeitos e processos. Dessa forma, abrem-se novas possibilidades para repensar, redefinir e ressignificar quais, quem, como e por que algumas exclusões são produzidas em nossa sociedade, e como essas influenciam na tessitura identitária das alunas e alunos, bem como refletir sobre as redes que essas formam com atitudes emancipatórias, assim como as diferentes maneiras de interferência dessas últimas sobre esses processos, para que possamos cooperar para a emancipação dos sujeitos excluídos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho — o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; _____. *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- _____. Sobre os movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; _____. *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.
- BAKTHIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2014.
- CHARLOT, Bernard. *Da Relação com o Saber. Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- DA MATA, Roberto. O ofício do etnólogo, ou como ter “anthropological blues”. In: NUNES, Edson de Oliveira. *A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.
- DESCARTES, René. *O discurso sobre o Método*. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Coleção Os pensadores).

- ESTEBAN, Maria Tereza. *O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda. *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- _____. *Eu caçador de mim*. In: GARCIA, Regina Leite. *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FLETCHER, P. *As dimensões transversal e longitudinal do modelo Profluxo*. Ministério da Educação e Cultura, 1997.
- FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia, a história. *Hommage à Jean Hyppolite*. Paris: PUF, 1971. p. 145-172. (Col. "Epiméthée").
- _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- _____. *História da sexualidade 1: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- JAPIASSU, Hilton. *Introdução às ciências humanas*. São Paulo: Letras & Letras, 1994.
- KLEIN, R. Produção e utilização de indicadores educacionais. Inep/MEC, 1995.
- MAFFESOLI, Michel. *O conhecimento comum: introdução à sociologia compreensiva*. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- NAJMANOVICH, Denise. O Feitiço do método. Trad.: Maria Teresa Esteban. In: LEITE, Regina Garcia. (Org.). *Método; métodos; contramétodo*. São Paulo: Cortez, 2003.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa. OLIVEIRA, Inês Barbosa. Espaços educativos cotidianos em imagens. In: _____.; SGARBI, Paulo. *Fora da escola também se aprende*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- _____. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- _____. Estudos do cotidiano: educação e emancipação social. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; SGARBI, Paulo. *Estudos do cotidiano & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008a.
- _____. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em Educação. _____.; ALVES, Nilda. *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre rede de saberes*. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2008b.
- _____.; GERALDI, João Wanderley. Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão. In: _____. *Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão*. Petrópolis, RJ: DP et Alii: Rio de Janeiro: Faperj, 2010.

PAIS, José Machado. *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.

PEREZ, Carmen Lúcia Vidal. Cotidiano: história(s), memória e narrativa: Uma experiência de formação continuada de professoras alfabetizadoras. In: GARCIA, Regina Leite. *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ROUSSEAU, Jean Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Coleção os pensadores).

RUMMERT, Sonia Maria. *Gramsci, trabalho e educação: jovens e adultos pouco escolarizados no Brasil actual*. Lisboa: Olímpio Ferreira, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Afrontamento, 1993.

_____. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento, 1997.

_____. Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: _____. *Conhecimento prudente para uma vida decente*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2006.

SGARBI, Paulo. Era uma vez um cotidiano que se queria epistemologia ou modernos e pós-modernos e seus conhecimentos cotidianos? In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; SGARBI, Paulo. *Estudos do cotidiano & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SOUZA, Elizeu Clementino de. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: Uneb, 2006.

THOMPSON, Edward Palmer. *Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.